

Hänsel, Dagmar

Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 631-645



Quellenangabe/ Reference:

Hänsel, Dagmar: Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 631-645 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143633 - DOI: 10.25656/01:14363

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143633>

<https://doi.org/10.25656/01:14363>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 5 – Oktober 1985

I. Thema: Erwachsenenbildung

- ERHARD SCHLUTZ Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft 563
- HORST SIEBERT Paradigmen der Erwachsenenbildung 577
- HANS TIETGENS Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung 597

II. Diskussion

- GÜNTHER BITTNER Der Mensch – ein „Geschöpf des Vertrages“ 613
- DAGMAR HÄNSEL Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie 631
- HELENE PALAMIDIS Ein mikroanalytisches Simulationsmodell für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland 647
- JÜRGEN OELKERS Theodor Litt redivivus?
Überlegungen im Anschluß an neue Arbeiten zu Person und Werk 663

III. Besprechungen

- HEINER MEULEMANN KLAUS ALLERBECK/WENDY HOAG: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven 683
- JÖRG SCHLÖMERKEMPER FRITZ BOHNSACK u. a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht 687
- GERHARDT PETRAT ANNELIESE MANNZMANN (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer. 3 Bde. 690

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 695

Vorschau auf Heft 6/85

Themenschwerpunkt „Phänomene des Kinderlebens“ mit Beiträgen u. a. von E. Flitner/R. Valtin, H. Rauschenberger, H. Oswald/L. Krappmann, H. Rumpf und M. Ulich

G. Hörmann: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie

F.E. Weinert/M.R. Waldmann: Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik vom 17.–19. Februar 1986 an der Universität Dortmund. Thema: „Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt – Auswirkungen unsicherer Berufschancen auf Studienwahl, Studium und berufliche Verwertung akademischer Qualifikationen“.

3. Friedenskongreß Psychologie · Psychosoziale Berufe 29. 11.–1. 12. 1985 Universität Münster, Fliednerstraße 21.

Thema: *Feindbilder*/Innere Militarisierung.

Anmeldung: Anne Börner, Ewaldstraße 3, 4400 Münster

Frau Dr. Ilse Brehmer, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1, sucht Personen, die Frau Professor *Mathilde Vaering* gekannt haben oder unveröffentlichtes Material über sie besitzen.

Auskünfte: Professor Dr. Sigrid Metz-Göckel und Dr. Eckhard Steuer, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund, Telefon: 0231/126045.

Contents

I. Topic: Adult Education

- ERHARD SCHLUTZ On the Concept of „Verständigung“ (Discursive Argumentation in Search of Mutual Understanding) as a Principle of Adult Education. An Approach Combining Critical Hermeneutics and Pedagogics 563
- HORST SIEBERT Paradigms of Adult Education 577
- HANS TIETGENS Propects of a Separate Course of Studies in Adult Education 597

II. Discussion

- GÜNTHER BITTNER Man – the „Creature of Covenant“ 613
- DAGMAR HÄNSEL The Myth of the Change towards Conservatism among Young Teachers. A Reinterpretation of the „Constance Study“ 631
- HELENE PALAMIDIS A Microanalytic Simulation Model of the Educational System of the Federal Republic of Germany 647
- JÜRGEN OELKERS Theodor Litt redivivus? Reflections stimulated by new studies on the Person and his Work 663

III. Book Reviews 683

IV. Documentation

- New Books 695

Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer

Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie

Zusammenfassung

Ziel des Textes ist es, durch eine exemplarische Auseinandersetzung mit der Konstanzer Studie als aufwendigster und renommiertester Untersuchung zu diesem Gegenstand das gängige Verständnis des Wandels, den Lehrer in der Schulpraxis erfahren, zu revidieren. Dieses Verständnis besagt, daß der Wandel der Lehrer eine nicht wünschbare Anpassung an die bestehende konservative Schulpraxis darstellt, die kurzfristig im wesentlichen abgeschlossen ist. Die Auseinandersetzung mit der Konstanzer Studie erfolgt aus schultheoretischer Perspektive und mündet in ein verändertes Verständnis des Wandels. Es wird versucht, das durch die Ergebnisse der Konstanzer Studie und anderer empirischer Studien plausibel zu machen.

1. Einleitung

In den siebziger Jahren sind eine Reihe empirischer Untersuchungen erschienen, die die Einstellungsveränderung junger Lehrer in der Schulpraxis zum Gegenstand hatten (FRECH 1976; HINSCH 1979; LIEBHARDT 1970). Die aufwendigste und renommierteste dieser Untersuchungen ist die sogenannte Konstanzer Studie (vgl. insb. DANN u. a. 1978; 1981; KOCH 1972; MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978). Sie hat wesentlich dazu beigetragen, bestimmte Vorstellungen über die Einstellungsveränderung von Lehrern zu verfestigen, die Vorstellung nämlich:

- daß junge Lehrer bei ihrem Eintritt in die Berufspraxis einen nicht wünschbaren konservativen Wandel durchmachen, indem sie „progressive“ zugunsten „konservativer“ pädagogischer Einstellungen aufgeben,
- daß dieser Wandel bei Eintritt in die Praxis schockartig erfolgt und in seinen Grundzügen kurzfristig im wesentlichen abgeschlossen ist und
- daß dieser Wandel im weiteren Verlauf der Lehrertätigkeit in der gleichen Richtung linear fortschreitet.

Die Vorstellung eines konservativen Wandels der Lehrer wird inzwischen nicht mehr ernsthaft bestritten. So heißt es im Handbuch der Sozialisationsforschung: „Zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase und damit der eigentlichen Berufspraxis tritt bei den Lehrern ... ein rascher und allgemeiner *Einstellungswandel* ein: Referendare und ‚Junglehrer‘ werden (wieder) konservativer, konformistischer und weniger reformfreundlich ...“ (ULICH 1983, S. 487). ULICH stellt fest, daß dieser konservative Wandel durch die Konstanzer Studie „bestätigt“ und „erklärt“ wird, und genau das soll hier bestritten werden (ULICH 1983, S. 487).

Den folgenden Ausführungen liegt die These zugrunde, daß die Vorstellung eines konservativen Wandels der Lehrer einen Mythos darstellt und daß die Konstanzer Studie als renommierteste und aufwendigste Untersuchung zu diesem Gegenstand diesen Mythos wesentlich stützen hilft. Ziel der folgenden Ausführungen ist es, durch eine exemplarische Auseinandersetzung mit der Konstanzer Studie die gängige Vorstellung eines konservativen Wandels als verkürzt zu erweisen und eine

veränderte Vorstellung des Wandels zumindest anzudeuten. Die Kritik an der Konstanzer Studie, die hier geübt wird, erfolgt aus schultheoretischer Perspektive. Ihr liegt die Annahme zugrunde, daß die schultheoretischen Prämissen der Konstanzer Studie problematisch sind und daß dies zu Problemen bei der Konstruktion ihres empirischen Instrumentariums und bei der Interpretation der empirischen Ergebnisse führt. In die versuchte Reinterpretation der Studie gehen wiederum spezifische schultheoretische Prämissen ein, die an anderer Stelle entfaltet worden sind (vgl. HÄNSEL 1985).

Im folgenden wird im einzelnen nachzuweisen versucht, daß die Konstanzer Studie die Vorstellung eines konservativen Wandels empirisch nicht bestätigen kann, weil sie mit zentralen Variablen etwas anderes mißt als sie zu messen vorgibt, und es wird gezeigt, daß sie den Zusammenhang zwischen den Variablen nicht angemessen erklären kann, weil ihre schultheoretischen Prämissen fragwürdig sind. Auf der Grundlage dieser Kritik wird sodann eine Reinterpretation der zentralen Variablen und ihres Zusammenhangs versucht, die in einer veränderten Vorstellung über den Wandlungsprozeß mündet. Auf zwei Einschränkungen der Kritik soll hier ausdrücklich hingewiesen werden. Den konservativen Wandel der Lehrer hat die Konstanzer Studie in verschiedenen Bereichen und mit einer Fülle von Meßverfahren nachzuweisen versucht. Die Analyse beschränkt sich hier auf einen vergleichsweise schmalen Ausschnitt aus dem Ganzen, nämlich auf eine pädagogische Einstellungsvariable und auf drei Variablen der schulischen Umwelt sowie auf die entsprechenden Vorstellungen über Wandel zentral, und insofern erscheint die Beschränkung der Kritik berechtigt. Die zweite Einschränkung betrifft die Prüfung der statistischen Konsistenz der Skalen, die in diesem Text analysiert und reinterpretiert werden. Die Autoren der Konstanzer Studie haben die von ihnen entwickelten Skalen sorgfältig statistisch geprüft, und die gleiche Forderung muß auch an die hier entwickelte Reinterpretation der Skalen gestellt werden.

2. Schultheoretische Prämissen der Konstanzer Studie

Der Anlage der Untersuchung, den Interpretationen der Ergebnisse und den Schlußfolgerungen, die die Autoren der Konstanzer Studie aus ihren Ergebnissen ziehen, liegen bestimmte schultheoretische Prämissen, das heißt Vorstellungen über den gesellschaftlichen Zusammenhang von Schule und über schulischen Wandel zugrunde, die im folgenden erläutert werden sollen. Die Autoren gehen von der Vorstellung aus, daß sich „unsere Gesellschaft in ständigem raschen Wandel befindet“ (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 47). Aus diesem „ständigen Wandlungsprozeß“ der Gesellschaft folgt für die Schule ebenfalls die Notwendigkeit ständigen Wandels beziehungsweise des „Zwangs zur permanenten Schulreform“ (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 54). Die Autoren schreiben der Schule eine „mitgestaltende Rolle im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß“ zu. Worin diese mitgestaltende Rolle für gesellschaftlichen Wandel besteht, wird deutlicher, wenn man die Ausführungen der Autoren zur gesellschaftlichen Funktion von Schule und zum Verhältnis von Hochschule und Schule betrachtet.

Der Bildungsauftrag der Schule besteht, so die Autoren, darin, „die Schüler zur Wahrnehmung und Erhaltung der Grundrechte und zur aktiven Teilhabe am Demokratisierungsprozeß der Gesellschaft zu befähigen. Darin drückt sich der Verfassungsauftrag zur Bewahrung und Fortentwicklung der Demokratie in unserer Gesellschaft aus“ (DANN u. a. 1978, S. 23). Aus diesem Verfassungsauftrag ergibt sich die Forderung nach Demokratisierung und Humanisierung des Bildungswesens, nach Abbau von Chancenungleichheit und optimaler Förderung der Schüler sowie eine Erziehung zu kritischer Reflexion und Selbstbestimmung. Zwischen dem Bildungsauftrag der Schule und der schulischen Realität besteht jedoch eine Diskrepanz, die auf die Notwendigkeit schulischer Innovationen verweist. Der Bildungsauftrag der Schule gibt deshalb zugleich die Richtung an, in der schulische Innovationen unternommen werden müssen, „wenn sie funktional zur Verwirklichung der allgemeinen Zielvorstellungen sein sollen“ (DANN u. a. 1978, S. 24).

Die Hochschule beziehungsweise die in der Hochschule institutionalisierte Lehrerbildung besitzt nach Meinung der Autoren gegenüber der Schule einen „Progressivitätsvorlauf“ (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 48). Dieser Progressivitätsvorlauf wird durch „den Kontakt zur Wissenschaft“ gewährleistet (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 48). Die schulische Praxis wird im Idealfall „aus der Theorie der Hochschule ... abgeleitet und gesteuert“ (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 137). Die Hochschule nimmt „die neuesten Erkenntnisse der Sozialwissenschaften in sich auf“, die sie „an die Schulen weitervermittelt“ (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 48). Der Progressivitätsvorlauf der Hochschule weist dabei „in die auch von den meisten Gruppen der Gesellschaft gewünschte Richtung“, die Hochschule nimmt so den allgemein erwünschten gesellschaftlichen Wandel gleichsam vorweg (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 49). Den Studenten müssen an der Hochschule, so die Autoren, „Strategien aufgezeigt werden, wie die derzeitige Schulpraxis in Richtung auf die ideale, der Theorie entsprechende Praxis umgeformt werden könnte“, und sie müssen „lernen, kleine Schritte auf dem richtigen Weg bei der Veränderung der bestehenden Schulpraxis als Erfolg und als Bestätigung für die Angemessenheit der Theorie der Hochschule zu erleben“ (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 217).

Das Bindeglied zwischen der idealen Schulpraxis, die an der Hochschule im Rahmen der Lehrerbildung gelehrt wird, und der bestehenden schlechten Schulpraxis stellt der Lehrer dar. Er muß, wie die zitierten Ausführungen der Autoren zeigen, die bestehende Praxis in Richtung auf die ideale Praxis verändern, die er an der Hochschule gelernt hat. An dieser idealen Praxis darf er nicht irre werden, sondern muß versuchen, sich ihr Schritt für Schritt anzunähern. Damit die Lehrer ihre innovativen Aufgaben auch verwirklichen können, müssen sie an der Hochschule mit „innovativer Kompetenz“ ausgestattet werden (DANN u. a. 1978, S. 20). Innovative Kompetenz umfaßt die „Toleranz und Aufgeschlossenheit für Neues ..., Kritikfähigkeit und die Bereitschaft, für die eigenen Überzeugungen einzustehen und – speziell auf die Schule bezogen – das Bemühen um einen demokratischen, die Chancengleichheit fördernden Unterricht“ (DANN u. a. 1978, S. 31). Innovative Kompetenz stellt damit den Versuch dar, den gesellschaftlich gestellten Bildungsauftrag der Schule praktisch werden zu lassen und so den Verfassungsauftrag der Gesellschaft einzulösen. Damit wird unterstellt, daß der Bildungsauftrag der Schule, auch wenn seine Realisierung heute noch nicht gelingt, doch prinzipiell verwirklichtbar ist.

Die Lehrerausbildung erweist sich nach den Vorstellungen der Autoren als „Schlüsselproblem der Bildungsreform“, und zwar insofern, als sie die künftige wünschbare Praxis entwerfen und zugleich Lehrer befähigen kann, diese Praxis schrittweise zu realisieren (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 21). Die Lehrerausbildung, wenn sie gelingt, befähigt Lehrer, „Schulpraxis in Richtung der an der Hochschule vermittelten Theorie zu wandeln“ (DANN u. a. 1978, S. 346). Die Lehrerausbildung an der Hochschule, die „den Prozeß der Weiterentwicklung der Schule in Gang bringen soll“, liefert damit die Initialzündung für schulischen und in der Folge auch für gesellschaftlichen Wandel (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 55). Je besser es der Lehrerausbildung gelingt, den von ihr initiierten Wandel über die Vermittlung innovativer Kompetenzen praktisch werden zu lassen, desto größer wird der Druck auf die Gesellschaft, konsequent Schulreform zu betreiben und damit die Rahmenbedingungen von Schule zu verbessern und den Verfassungsauftrag der Gesellschaft einzulösen.

Die Autoren gehen davon aus, daß der „Progressivitätsvorlauf, den die jungen Lehrer von der Hochschule mitbringen und der der Schule die notwendigen Impulse vermitteln soll“, schon „in wenigen Monaten Schulpraxis ‚verbraucht‘ (ist). Die meisten jungen Lehrer haben sich in dieser Zeit den bestehenden Schulverhältnissen weitgehend angepaßt“ (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 195). Die Lehrer geben in der Schule die als wünschenswert angesehenen „progressiven“ oder „liberalen“ Einstellungen, die sie an der Hochschule gelernt haben, zugunsten „konservativer“ auf, wie sich am deutlichsten in ihrer stärkeren Befürwortung von Druck und Kontrolle der Schüler zeigt. Als wichtigste Ursache der schulischen Umwelt für diesen negativ bewerteten Einstellungswandel sehen die Autoren die Diskrepanzerfahrungen an, die junge Lehrer in der Schulpraxis machen. Den Lehrern gelingt es nicht so zu handeln, wie sie möchten, und die Schüler verhalten sich nicht so, wie es die Lehrer von ihnen erwarten. Die Diskrepanzerfahrungen, die junge Lehrer in der Praxis machen, werden, so die Autoren, „einerseits durch schulische Mängel hervorgerufen; andererseits weisen sie unzweifelhaft auch auf Mängel der Hochschulausbildung zurück“ (DANN u. a. 1978, S. 344). Der Lehrerausbildung an der Hochschule gelingt es nach dieser Vorstellung nicht, den künftigen Lehrern dauerhaft innovative Kompetenzen zu vermitteln, die sie auch ungünstige Bedingungen aushalten lassen.

Die Autoren leiten aus der Bedingungsanalyse des Einstellungswandels praktische Veränderungsmaßnahmen ab. Diese Veränderungsmaßnahmen betreffen einerseits die als defizitär erwiesene Lehrerausbildung an der Hochschule, andererseits die ungünstigen schulischen Bedingungen, unter denen die Lehrer handeln, allen voran die schlechte materielle Ausstattung der Schulen und den Konformitätsdruck von Eltern und Kollegen. Im Bereich der Lehrerausbildung wird vor allem eine Umstrukturierung „in Richtung auf eine theoriegeleitete Praxiseinführung“, im Bereich der Schule eine Verbesserung der Ausstattungsmängel und eine Verminderung des Kollegendrucks gefordert (DANN u. a. 1978, S. 344). Die Autoren knüpfen an die geforderten Veränderungen weitreichende Hoffnungen. Sie glauben nämlich, daß durch sie eine „Verhinderung von Diskrepanzerfahrungen“ möglich ist, wenn sie nur konsequent genug durchgeführt werden (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 213 und S. 130, Hervorh. von mir). Die Diskrepanz zwischen idealer und realer Praxis besteht in dem Moment nicht mehr, in dem die Schule, angestoßen

durch die Hochschule beziehungsweise durch die innovative Kompetenz der Lehrer, in ihren Rahmenbedingungen so gewandelt worden ist, daß sie ihren Bildungsauftrag erfüllen kann. Der Lehrer, der über innovative Kompetenz verfügt, der sein Handeln also unbeirrt an der gelernten Zielperspektive einer idealen Praxis ausrichtet, leistet so seinen Beitrag, damit die Schule schrittweise zu dem wird, was sie sein könnte – eine pädagogische Institution, die ihren in der Verfassung festgeschriebenen Bildungsauftrag erfüllt.

Die Darstellung der schultheoretischen Prämissen macht deutlich, daß Lehrer in der Konstanzer Studie als Objekte begriffen werden. Die Lehrer sind nach der dort entwickelten Vorstellung *idealiter* Ausführende progressiver pädagogischer Theorie und *realiter* Ausführende von Handlungsimperativen, die die ungünstige Ausstattung der Schule und konservative Kollegen ihnen aufherrschen. Die Lehrer bleiben hier wie dort als Subjekte außen vor. Die schulische Praxis gilt in der Konstanzer Studie als Anwendungsbereich jener progressiven Theorie, die von der Pädagogik als Wissenschaft entworfen und im Prozeß der Lehrerausbildung an der Hochschule den künftigen Lehrern vermittelt wird. Die Lehrer stellen die unmittelbaren Objekte der Theorie dar. Sie sind die notwendigen Mittler, um die von der Theorie entworfene ideale Praxis in der Schule real werden zu lassen. Im Prozeß der Lehrerausbildung werden die Lehrer mit innovativer Kompetenz gleichsam geimpft. Sie lernen, wie die ideale Praxis auszusehen hat, und sie lernen, wie sie sich dieser Praxis schrittweise annähern können. Die Lehrerausbildung gilt dann als gelungen, wenn die Lehrer sich Praxiserfahrungen gegenüber als resistent erweisen, wenn sie also weiter unbeirrt daran glauben, was ihnen die progressive pädagogische Theorie an der Hochschule vermittelt hat. *Ein Wandel von Handlungsorientierungen in der Praxis findet nach dieser Vorstellung im Idealfall nicht statt.* Aber nicht nur die Lehrer, auch die Schüler werden in der Konstanzer Studie als Objekte von Theorie begriffen. Die Schüler stellen die Mittel dar, um die innovative Kompetenz der Lehrer praktisch werden zu lassen.

Die empirischen Ergebnisse der Studie zeigen nun, daß sich weder Lehrer noch Schüler in der Praxis im Sinne der ihnen zugeschriebenen Objektrolle verhalten. Den Lehrern gelingt es nicht, „normgerecht“ im Sinne der vermittelten Theorie zu handeln, und die Schüler zeigen auf normgerechtes Verhalten der Lehrer nicht die der „Theorie entsprechende(n) Reaktionen“ (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 90). Während die Autoren das theorieabweichende Verhalten der Schüler nicht erklären, interpretieren sie das normabweichende Verhalten der Lehrer letztlich als Problem einer mißlungenen Lehrerausbildung, die die Lehrer gegen die schädlichen Einflüsse der Schulpraxis nicht hinreichend resistent gemacht hat, das heißt, die ihnen nicht die Fähigkeit vermittelt hat, trotz der ungünstigen Bedingungen in der Schule an der vermittelten Perspektive einer idealen Schulpraxis festzuhalten und sie schrittweise zu verwirklichen.

Die Verwirklichung des schulischen Bildungsauftrages wird in der Konstanzer Studie zum didaktischen Problem verniedlicht, zum Problem der innovativen Kompetenz von Lehrern, die in der Lehrerausbildung hergestellt werden kann. Die innovative Kompetenz der Lehrer gilt zwar nicht als hinreichende Bedingung dafür, daß der Bildungsauftrag der Schule verwirklicht werden kann, wohl aber als seine unabdingbare Voraussetzung.

Der „liberale“ Lehrer stellt die von den Autoren gewünschte Lehrerfigur dar. Diese Figur erscheint sympathisch, aber sie hat einen entscheidenden Nachteil – es gibt sie in der Realität nicht. So heißt es bei DANN u. a.: „Probanden, die in der Schulpraxis auf allen fünf veränderungsreliablen Variablen des konservativen Syndroms zugleich bei ihren liberal-progressiven Einstellungen bleiben, existieren überhaupt nicht“ (DANN u. a. 1978, S. 249). Die Autoren werten dies Ergebnis als eindrücklichen Beweis für die „Anpassungszwänge der Schulpraxis“ (DANN u. a. 1978, S. 249). Hier wird dieses Ergebnis statt dessen als Beleg dafür gewertet, daß die schultheoretischen Prämissen der Autoren fragwürdig sind.

3. *Reinterpretation zentraler Variablen*

In diesem Abschnitt soll der Nachweis geführt werden, daß mit zentralen Variablen der Studie etwas anderes gemessen wird, als die Autoren zu messen vorgeben, und es soll eine Reinterpretation dieser Variablen versucht werden. Es handelt sich dabei um „Druckorientierung“ (DR) als pädagogische Einstellungsvariable sowie um „Ungünstige Rahmenbedingungen“ (URAH), „Konformitätsdruck“ (KONF) und „Diskrepanzerfahrung“ (DISK) als Variablen der schulischen Umwelt. Die genannten Variablen sind insofern zentral, als sich der konservative Wandel der jungen Lehrer im Bereich der Druckorientierung am stärksten ausprägt und als URAH, KONF und DISK von den Autoren als die wichtigsten Ursachen der Schulumwelt für jenen konservativen Wandel begriffen werden.

Die Variable, die die Autoren als *Druckorientierung* (DR) bezeichnen, ist in 18 Statements des KSE operationalisiert worden (Vgl. KSE 1972). Dieser Test wurde von den Autoren selbst entwickelt. Beispiele für Testitems sind bei DANN u. a. abgedruckt (DANN u. a. 1978, S. 350f.). Die Autoren definieren Druckorientierung als „positive Bewertung der Wirksamkeit und Berechtigung von ‚Druck‘, Kontrolle und Disziplin im Schulunterricht“ (DANN u. a. 1978, S. 97). Die positive Bewertung von Druck im Unterricht wird wiederum als „spezifische Ausprägung(en) einer allgemein konservativen Weltanschauung“ verstanden, die die Autoren kritisieren (DANN u. a. 1978, S. 97).

Daß im Bereich der „Druckorientierung“ nicht einfach die positive Bewertung von Druck gemessen wird, zeigt eine genauere Analyse der einschlägigen Statements des KSE (Vgl. KSE 1972). Die 18 Statements, mit denen Druckorientierung gemessen wird, erfassen nämlich höchst Unterschiedliches. Die weitaus meisten, nämlich 11 der 18 Statements, kreisen um die Frage, ob in der Schule eine zwangsfreie Interaktion zwischen Lehrern und Schülern möglich ist. Das Statement „Ganz ohne Zwang wird auch der beste Lehrer nichts erreichen“ kann als Beispiel für diesen Typus von Statements angesehen werden (DR 1). Die restlichen sieben Statements heben auf die generelle Bejahung von Druck als Mittel der Erziehung ab. Das Statement „Eine Ohrfeige zur rechten Zeit wirkt unter Umständen wie ein reinigendes Gewitter“ kann als Beispiel für diesen zweiten Typus von Statements gelten (DR 2).

Je deutlicher der Lehrer der Aussage „Ganz ohne Zwang wird auch der beste Lehrer nichts erreichen“ und ähnlichen Aussagen zustimmt, desto eher werden seine

Einstellungen als „konservativ“ eingestuft. Je deutlicher er sie ablehnt, desto eher gilt er als „liberal“. Die Einstufung als „konservativ“ beziehungsweise als „liberal“ beinhaltet zugleich eine Bewertung des Lehrers. Der Lehrer, der „liberale“ Einstellungen vertritt, verkörpert die von den Autoren gewünschte positive Lehrerfigur, während der „konservative“ Lehrer die negative Fehlform des Lehrerseins darstellt. Nun wären die Aussagen über Druckorientierung unproblematisch, wenn die Autoren mit ihnen Handlungsnormen umschreiben würden. Die Statements der Dimension „Druckorientierung“ sind jedoch als Aussagen über reale Handlungsmöglichkeiten von Lehrern formuliert. Als solche sind sie, wie REINHARDT an einem anderen Statement der Dimension „Druckorientierung“ gezeigt hat, nicht erträglich, wenn nicht gar falsch (REINHARDT 1978, S. 9).

Der „liberale“ Lehrer glaubt, wie andere Statements des ersten Typus zeigen, daß Schüler „bei rechter Anleitung“ die Ordnung ihres Arbeitens und Zusammenlebens selbst finden und daher „keine(r) äußerliche(n) Disziplin“ bedürfen oder daß ein Lehrer, der Schüler straft, damit im Grunde nur zeigt, daß er „nicht in der Lage ist“, den Unterricht „interessant und fesselnd“ zu gestalten. „Liberale“ Lehrer und mit ihnen die Autoren hängen also der Vorstellung an, daß eine zwangsfreie Lehrer-Schüler-Beziehung möglich ist, wenn Lehrer nur über entsprechende Kompetenzen verfügen. Nach dieser Vorstellung kann auch unter den bestehenden Bedingungen von Schule zumindest dem „besten Lehrer“ schon gelingen, was in der Schule prinzipiell möglich erscheint, nämlich „ganz ohne Zwang“ bei den Schülern etwas zu „erreichen“.

Wenn im Bereich der Druckorientierung aber zweierlei gemessen wird, nämlich die Vorstellung einer zwangsfreien Lehrer-Schüler-Beziehung (DR 1) und die generelle Bejahung von Druck als Mittel der Erziehung (DR 2), dann kann das Ansteigen der Werte im Bereich der Druckorientierung, das junge Lehrer in der Schulpraxis aufweisen, nicht einfach als zunehmende Befürwortung von Druck und damit als konservativer Wandel interpretiert werden. *Das Ansteigen der Werte im Bereich DR weist dann eher auf die Abkehr von der im Studium gelernten liberalen Illusion einer zwangsfreien Lehrer-Schüler-Beziehung hin (DR 1). Diese Abkehr von der liberalen Illusion kann, muß aber nicht mit einem konservativen Wandel der Lehrer, mit der generellen Bejahung von Druck als Mittel der Erziehung (DR 2), einhergehen.* Ob und wie weit das der Fall ist, läßt sich aus den veröffentlichten Daten nicht schließen.

Die Variablen *Ungünstige Rahmenbedingungen* (URAH) und *Konformitätsdruck* (KONF) sollen hier zusammen behandelt werden, weil sie von den Autoren ähnlich, nämlich als Bedingungen der Schulumwelt und als wichtigste Ursachen für Diskrepanzerfahrung und, über diese vermittelt, für Druckorientierung der Lehrer begriffen werden. Die Variablen sind in zwei von den Autoren entwickelten Skalen operationalisiert worden, die jeweils 14 Statements umfassen (vgl. DANN u. a. 1978, S. 368 und 371). Um die Kritik an diesen Variablen plausibel zu machen, muß etwas ausgeholt werden.

Die Autoren unterscheiden zwischen zwei Gegenstandsarten von Umwelt, die sie als „potentielle“ und „rezipierte“ Umwelt bezeichnen. Unter potentieller Umwelt verstehen die Autoren „die Umwelt, in der sich Sozialisanden befinden, unabhängig davon, ob und wie sie diese wahrnehmen und sich verhalten“ (DANN u. a. 1978, S. 124). Potentielle Umweltaspekte stellen „äußere, auch vor einer solchen Interak-

tion (von Person und Umwelt, D. H.) gegebene Vorstrukturierungen, d. h. Möglichkeiten und Begrenzungen des Verhaltens und Erlebens dar, sie veranlassen dann die Rezeption und sie kontrollieren die Art und Weise der Rezeption“ (DANN u. a. 1978, S. 125). Unter rezipierter Umwelt verstehen die Autoren demgegenüber „Umweltsachverhalte, wie sie bei den Sozialisanden kognitiv repräsentiert sind und wie sie sich demzufolge in ihrem Erleben und/oder Verhalten ausdrücken“ (DANN u. a. 1978, S. 125). Nun können „potentielle Umwelaspekte auch personenspezifisch kognitiv repräsentiert sein“; die rezipierte Umwelt spiegelt dann gleichsam die potentielle Umwelt ab (DANN u. a. 1978, S. 126). Die Autoren beanspruchen, mit der URAH- und der KONF-Skala eine „subjektivistische Erfassung potentieller Umweltmerkmale“ vorzunehmen, das heißt konkret, Aussagen über objektive Bedingungen zu machen, die als äußere Vorstrukturierungen dem Handeln des Lehrers vorgegeben sind und die sich in gleicher Weise bei den Lehrern kognitiv repräsentieren (DANN u. a. 1978, S. 135). Die mit den Skalen erhobenen Ergebnisse sollen also Rückschlüsse auf objektive schulische Bedingungen des Lehrerhandelns zulassen.

Daß dies nicht der Fall ist, soll zunächst an der Variable „*Ungünstige Rahmenbedingungen*“ (URAH) deutlich gemacht werden. Betrachtet man die Statements, die in der URAH-Skala zusammengestellt sind, so zeigt sich, daß der Lehrer hier in 9 der 14 Statements aufgefordert wird, die materielle Ausstattung seiner Schule zu bewerten. Der Lehrer soll zum Beispiel bejahen oder verneinen, ob die Ausstattung seines Klassenzimmers „dürftig“, die Schulbücher für seine Vorstellung von Unterricht „geeignet“ sind und ob die Beschaffung des „notwendigen“ Verbrauchsmaterials „keine großen“ Schwierigkeiten bereitet. Das Statement „Unsere Schule ist hinreichend mit Lehr- und Arbeitsmitteln ausgestattet“ kann für die Statements der URAH-Skala als typisch angesehen werden. Aus der Verneinung dieses und anderer Statements schließen die Autoren auf ungünstige schulische Bedingungen, die wiederum als von außen vorgegebene Grenze begriffen werden, die progressives Verhalten behindert. So heißt es bei DANN u. a.: „Für viele progressive Maßnahmen sind bestimmte Hilfsmittel oder Bedingungen erforderlich; sind diese nicht vorhanden, müssen die alten konservativen Formen praktiziert werden“ (DANN u. a. 1978, S. 153).

Am Beispiel des zitierten Statements soll nun verdeutlicht werden, daß sowohl die Vorstellung äußerer, dem Handeln vorgegebener Rahmenbedingungen als auch die Vorstellung eines objektiven Gütemaßstabes falsch ist. Was eine „hinreichende“ Ausstattung mit Lehr- und Arbeitsmitteln ist, kann nicht objektiv bestimmt werden. Lehr- und Arbeitsmittel stellen Hilfen für unterrichtliches Handeln von Lehrern und Schülern dar, und nur im Hinblick auf diesen konkreten Handlungszusammenhang und von den Handelnden selbst können sie als „hinreichend“ beurteilt werden. In der vorhandenen Ausstattung einer Schule mit Lehr- und Arbeitsmitteln materialisieren sich bestimmte Vorstellungen über Unterricht und damit über eine erwünschte Lehrer-Schüler-Beziehung, die wiederum durch die Ausstattung begünstigt wird. Die gleiche Ausstattung kann deshalb hinreichend und nicht hinreichend zugleich sein, genauer, von den Handelnden so bewertet werden, je nachdem, welcher Vorstellung über Unterricht sie anhängen.

Mit der URAH-Skala wird deshalb nicht die objektive Güte schulischer Rahmenbedingungen, sondern der Grad der Übereinstimmung junger Lehrer mit der beste-

henden materiellen Ausstattung ihrer Schule gemessen. Da sich in der bestehenden materiellen Ausstattung die herrschende Vorstellung über Unterricht materialisiert, wird hier indirekt das Maß der Übereinstimmung der jungen Lehrer mit der herrschenden Vorstellung über Unterricht und der für diesen Unterricht typischen Lehrer-Schüler-Beziehung gemessen. Die Lehrer, die hohe Werte in der URAH-Skala erzielen, arbeiten nach dieser Interpretation nicht unter besonders schlechten äußeren Bedingungen, sondern erleben die bestehende materielle Ausstattung ihrer Schule im Hinblick auf ihre Vorstellungen über Unterricht und über die Lehrer-Schüler-Beziehung als unzureichend. Die vorhandene Ausstattung mit Lehr- und Arbeitsmitteln, die für frontale Unterweisung „hinreichend“ sein mag, erweist sich für einen differenzierten Unterricht als unzureichend. *Hohe Werte in der URAH-Skala deuten nach dieser Interpretation auf eher „progressive“ Vorstellungen der jungen Lehrer über Unterricht und über die Lehrer-Schüler-Beziehung hin.*

Die Kritik an der zweiten Umweltvariable, die die Autoren als „Konformitätsdruck“ (KONF) bezeichnen, weist in eine ähnliche Richtung. Die Autoren fassen mit dieser Variable „informelle Bestrebungen von Kollegen, Vorgesetzten oder Eltern, den Junglehrer durch Bemerkungen, Hinweise, Ratschläge und Warnungen zu konservativem, angepaßtem Verhalten in der Schule zu veranlassen“ (DANN u. a. 1978, S. 156). Der informelle Druck, den diese Gruppen auf den Lehrer ausüben, zielt nach dieser Vorstellung „auf Anpassung des Junglehrers an deren konservative Einstellungen und Verhaltensweisen ab“ (DANN u. a. 1978, S. 156). Mit der KONF-Skala soll also die Stärke des objektiv vorhandenen informellen Drucks gemessen werden, der als Ausdruck der konservativen Orientierungen der Bezugsgruppen begriffen wird. Je konservativer Kollegen, Vorgesetzte und Eltern sind, desto stärker üben sie nach dieser Vorstellung Druck aus, um den jungen Lehrer an ihre Vorstellungen und Verhaltensweisen anzupassen.

Anhand zweier exemplarischer Statements der KONF-Skala soll nun gezeigt werden, daß die Autoren auch mit dieser Skala etwas anderes messen, als sie zu messen vorgeben. Die Statements lauten: „Viele Eltern meiner Schüler drängen mich immer wieder in die Rolle einer Respektperson“ und „Mein Mentor argumentiert oft einfach damit, daß sich eine Maßnahme in der Praxis bewährt habe“ (DANN u. a. 1978, S. 371). In den zitierten wie in den anderen Statements der KONF-Skala werden bestimmte Vorstellungen festgemacht, die Eltern und Kollegen über angemessenes Lehrerhandeln entwickeln und die sie als Erwartungen an den jungen Lehrer herantragen. Diese Vorstellungen betreffen inhaltlich vor allem drei Bereiche, nämlich die Bedeutung praktischer Erfahrung für Lehrerhandeln, die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Beziehung der Lehrer zu ihren Vorgesetzten. In den Statements wird insbesondere auf die Lehrer-Schüler-Beziehung eingegangen, 5 der 14 Statements kreisen um diesen Bereich. In den Statements kommt zum Ausdruck, daß die Kollegen ihre Erfahrungen in der Praxis zum Maßstab für angemessenes Lehrerhandeln machen und die Lehrer-Schüler-Beziehung sowie die Beziehung zu ihren Vorgesetzten als Verhältnis von Über- und Unterordnung definieren. Die Kollegen erwarten vom jungen Lehrer, daß er sich ihrer praktischen Erfahrung unterordnet, und sie erwarten mit den Eltern von ihm, daß er sich Schülern gegenüber als „Respektperson“ verhält. Dem jungen Lehrer wird von Kollegen, Vorgesetzten und Eltern angesonnen, gegenüber Schülern konsequent „durchzu-

greifen“, „Ordnung und Disziplin“ zu wahren und die „Reife“ der Schüler nicht zu überschätzen.

Die Statements der KONF-Skala machen aber nicht nur bestimmte Erwartungen der Kollegen, Vorgesetzten und Eltern, sondern indirekt auch die mangelnde Übereinstimmung der jungen Lehrer mit diesen Erwartungen deutlich. Der junge Lehrer, der sich von Eltern in die Rolle der Respektperson „gedrängt“ sieht, stimmt offensichtlich nicht mit den Erwartungen der Eltern überein. Ebenso muß der Mentor vor allem dann mit der praktischen Bewährung von Maßnahmen argumentieren, wenn der junge Lehrer diese nicht anwenden will. Und auch hier zeigt die Zustimmung zu der Formulierung „oft einfach“, was der junge Lehrer von der Argumentation seines Mentors hält.

Mit der KONF-Skala wird also wie mit der URAH-Skala kein objektives Umweltmerkmal, sondern die Beziehung des jungen Lehrers zu einem spezifischen Aspekt seiner Umwelt gemessen. Während es dort um die Übereinstimmung mit der vorhandenen materiellen Ausstattung und der mit ihr verknüpften Vorstellung über Unterricht und die Lehrer-Schüler-Beziehung geht, wird mit der KONF-Skala die Übereinstimmung des jungen Lehrers mit informellen Erwartungen gemessen, die ihm ein eher autoritäres Lehrerverhalten ansinnen. Die mangelnde Übereinstimmung mit diesen Erwartungen dürfte wiederum informellen Druck erzeugen. Die mit der KONF-Skala ermittelten Werte lassen deshalb Rückschlüsse auf spezifische Umweltbedingungen und zugleich auf spezifische Einstellungen der jungen Lehrer zu. *Hohe Werte in der KONF-Skala zeigen an, daß der junge Lehrer mit informellen Erwartungen nicht übereinstimmt, die ihm ein eher autoritäres Lehrerverhalten ansinnen, und sie deuten zugleich auf verstärkten informellen Druck hin, der eine Folge dieser Nicht-Übereinstimmung darstellt.*

Mit der KONF-Skala wird deshalb bestenfalls indirekt informeller Druck und damit ein Umweltmerkmal gemessen, und dieses stellt wiederum kein Merkmal der „potentiellen Umwelt“ dar. Informeller Druck ist nicht schon „existent, bevor Menschen handeln“, das heißt, mit ihrer Umwelt interagieren, und er stellt keine „äußere, auch schon vor einer solchen Interaktion gegebene“ Vorstrukturierung des Handelns dar (DANN u. a. 1978, S. 125). Informeller Druck entsteht vielmehr, wie zu zeigen versucht wurde, aus der Interaktion von Individuum und Umwelt, die einen wechselseitigen Wirkungszusammenhang darstellt.

Die hier versuchte Reinterpretation der Variablen URAH und KONF wird durch zwei weitere Ergebnisse der Studie gestützt. Erstens stellten die Autoren fest, daß als „progressiv“ eingestufte junge Lehrer „insbesondere über soziale Druckfaktoren“, wie sie mit der KONF-Skala gemessen werden, mehr klagen als „konservative“ (MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 194). Zweitens wurde zwischen der URAH und der KONF-Skala eine Interkorrelation von $r = 41$ festgestellt (vgl. DANN u. a. 1978, S. 164). Dieser relativ hohe Wert stützt die Interpretation, daß mit URAH und KONF Ähnliches gemessen wird, nämlich die Übereinstimmung mit herrschenden Vorstellungen über Unterricht beziehungsweise über die Lehrer-Schüler-Beziehung.

Die Variable, die die Autoren als *Diskrepanzerfahrung* (DISK) bezeichnen, gilt als Dimension der Schulumwelt und wird von den Autoren definiert als „Grad der Diskrepanz zwischen der Vorbereitung durch die Pädagogische Hochschule und den

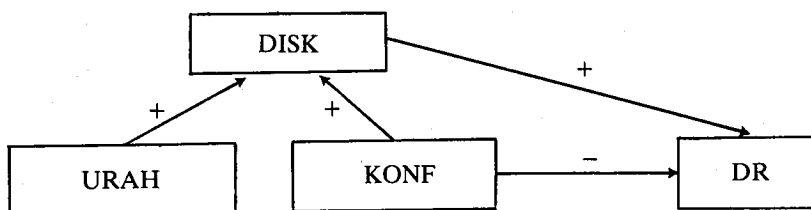
tatsächlich vorgefundenen Anforderungen in der Schule“ (DANN u. a. 1978, S. 145). Diese Variable wird in einer Skala operationalisiert, die zwölf Statements umfaßt (vgl. DANN u. a. 1978, S. 372). Mit „Diskrepanzerfahrung“ wird in der Studie theorieabweichendes Verhalten von Lehrern und Schülern bezeichnet, das von den Autoren negativ bewertet wird, weil es der gewünschten Anleitung und Steuerung von pädagogischer Praxis durch progressive pädagogische Theorie zuwiderläuft. So heißt es bei DANN u. a.: „Diskrepante Erfahrungen bezeichnen also das Ausmaß, in dem ein Junglehrer von den an der PH propagierten Verhaltensweisen abweicht und in dem seine Versuche, den PH-Normen zu entsprechen, nicht zu den erwarteten Reaktionen der Schüler führen“ (DANN u. a. 1978, S. 157).

Das theorieabweichende Verhalten der Lehrer wird von den Autoren als Folge mangelnder Kompetenz begriffen, deren Ursachen wiederum vor allem in Mängeln der Hochschulausbildung, daneben aber auch in schulischen Mängeln gesehen werden. Die Dimension DISK bedeutet deshalb unter „*inhaltlich-einstellungstheoretischen* Gesichtspunkten“, daß „wegen mangelnder praktischer Kompetenz angesichts der widrigen Schulrealität progressives Verhalten erschwert und konservatives Verhalten begünstigt wird“; unter bildungspolitischen Gesichtspunkten „weist diese Dimension zurück auf die Bedeutung der Qualität der Ausbildung in der PH ...“ (DANN u. a. 1978, S. 158). Hier wird noch einmal deutlich, daß die kritisierten schulischen Mängel für die Diskrepanzerfahrung nur sekundäre Bedeutung haben. Die widrige Schulrealität *behindert* nach Meinung der Autoren zwar progressives Verhalten, verhindert es aber nicht prinzipiell. Die mangelhafte Lehrerausbildung *verhindert* demgegenüber progressives Verhalten, indem sie die Lehrer nicht mit jener Kompetenz ausstattet, die es ihnen erlaubt, ihre „progressiven“ Vorstellungen trotz widriger Umstände in der Schule aufrechtzuerhalten und die erfahrene Diskrepanz als schrittweise aufzuhebende Differenz zu erleben.

Mit der DISK-Skala wird nach der hier entwickelten Interpretation nicht theorieabweichendes Verhalten von Lehrern und Schülern gemessen. Es geht hier nicht um die Differenz zwischen idealer und realer Praxis, die von den Lehrern schrittweise beseitigt oder durch Reformen von Lehrerausbildung und Schule gänzlich aufgehoben werden kann. *Die erfahrene Diskrepanz wird hier vielmehr als Ausdruck des Widerspruchs begriffen, der der bürgerlichen Gesellschaft innewohnt und der in der Institution Schule und im Lehrerhandeln seinen Ausdruck findet.* Die Erfahrung dieses Widerspruchs erscheint wiederum als zentraler Faktor für den Wandel, den junge Lehrer in der Schulpraxis durchmachen.

4. Reinterpretation des Variablenzusammenhangs

Die Autoren fassen den Zusammenhang zwischen den dargestellten Variablen wie folgt:



Diese Darstellung ist der besseren Übersichtlichkeit wegen einer Graphik der Autoren entnommen worden, in der das gesamte, im Rahmen einer Pfadanalyse ermittelte Beziehungsgefüge zwischen den Variablen, die für die Veränderung der Druckorientierung in der Schulpraxis relevant sind, dargestellt worden ist (vgl. MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978, S. 199; vgl. auch DANN u. a. 1978, S. 321). Die Plus- und Minuszeichen bezeichnen positive beziehungsweise negative quantitative Zusammenhänge zwischen den Variablen, die Pfeile weisen die Richtung des Einflußzusammenhanges an.

Der positive quantitative Zusammenhang zwischen URAH und KONF auf der einen Seite, DISK auf der anderen Seite, wird von den Autoren wie folgt interpretiert: „Die diskrepanten Unterrichtserfahrungen fallen um so stärker aus, je ungünstiger die Rahmenbedingungen an der Schule sind, unter denen der Junglehrer antreten muß (URAH), und je stärker der Konformitätsdruck von seiten des Lehrerkollegiums ist (KONF)“ (DANN u. a. 1978, S. 322). Die Stärke der Diskrepanzerfahrung bestimmt wiederum das Ausmaß der Einstellungsrevision in konservativer Richtung: „Je stärker die diskrepanten Unterrichtserfahrungen (DISK), die der junge Lehrer machen muß, ausgeprägt sind, um so mehr revidiert er seine Einstellung zur optimalen Motivierung von Schülern (DR) in Richtung auf eine stärkere Druckorientierung“ (DANN u. a. 1978, S. 320).

Der Zusammenhang, der zwischen URAH/KONF und DISK sowie zwischen DISK und DR besteht, wird von den Autoren als *Kausalkette* interpretiert. Spezifische ungünstige Bedingungen der Schulumwelt, nämlich die schlechte Ausstattung der Schulen und der Konformitätsdruck durch die Kollegen (URAH und KONF), gelten neben einer mangelhaften Lehrerausbildung als wesentliche Ursachen für die Diskrepanzerfahrung (DISK) der jungen Lehrer, die wiederum ihren konservativen Wandel im Bereich der Druckorientierung (DR) bewirkt. Der Gesamtzusammenhang des Wandels wird von den Autoren als „Anpassungsprozeß“ begriffen, in dem Lehrer zunehmend konservativer werden. Dieser „Anpassungsprozeß“ gilt als „unerwünschtes Ergebnis der gegenwärtigen Lehrerausbildung“ und als „anti-innovatorisches Phänomen“ (DANN u. a. 1978, S. 307 und 342).

Der Interpretation des Variablenzusammenhangs als Kausalkette soll hier eine Interpretation gegenübergestellt werden, die die Zusammenhänge zwischen den Variablen im wesentlichen als *Schein-Zusammenhänge* begreift. Zunächst soll der positive quantitative Zusammenhang betrachtet werden, der zwischen URAH und KONF auf der einen, DISK auf der anderen Seite festgestellt wurde. Mit URAH und KONF werden nicht, wie im vorhergehenden Abschnitt gezeigt wurde, objektive Merkmale der Schulumwelt gemessen, sondern die Übereinstimmung des jungen Lehrers mit der herrschenden Vorstellung über Unterricht, die sich in der materiellen Ausstattung der Schulen manifestiert (URAH), und seine Übereinstimmung mit informellen Erwartungen, die ihm ein eher konservatives Lehrverhalten ansinnen (KONF). Hohe Werte in diesen Skalen deuten nach der hier entwickelten Interpretation auf den besonders ausgeprägten Wunsch des jungen Lehrers hin, Unterricht anders zu gestalten und sich als Lehrer anders verhalten zu wollen, als das in der Praxis üblich ist. Je ausgeprägter dieser Wunsch ist, desto eher wird die vorhandene Ausstattung als mangelhaft erlebt und wird Druck von Kollegen, Vorgesetzten und Eltern erzeugt. Der festgestellte positive quantitative Zusammen-

hang zwischen URAH und KONF einerseits und DISK andererseits wird hier unter anderem dadurch erklärt, daß mit diesen drei Variablen Ähnliches gemessen wird. Es geht jeweils um den Anspruch des jungen Lehrers, die bestehende Schulpraxis anders und besser gestalten zu wollen und um die Brechung dieses Anspruchs in der Praxis.

Ebenso wie der Zusammenhang zwischen URAH/KONF einerseits und DISK andererseits wird der gegenläufige Zusammenhang, der zwischen KONF und DR besteht, hier nicht als Ursache-Wirkungs-Zusammenhang begriffen. Zwischen KONF und DR wurde in der Konstanzer Studie einerseits ein direkter negativer quantitativer Zusammenhang, andererseits, über DISK vermittelt, ein positiver quantitativer Zusammenhang festgestellt. Diese gegenläufigen Tendenzen heben sich bei einer Einzelauswertung zum Teil auf. Die Autoren interpretieren diesen gegenläufigen Zusammenhang zwischen KONF und DR recht hilflos, nämlich dergestalt, daß die jungen Lehrer der Beeinflussung der Kollegen unterliegen und sich zugleich gegen sie sträuben. So heißt es bei DANN u. a.: „Obwohl die Junglehrer teilweise der Beeinflussung (der Kollegen, D.H.) unterliegen, versuchen sie gleichzeitig, sich dagegen zu sträuben“ (DANN u. a. 1978, S. 322). Plausibler erscheint die Interpretation, daß die gegenläufige Beziehung zwischen KONF und DR dadurch zustande kommt, daß mit DR Unterschiedliches gemessen wird. Nach dieser Interpretation erfahren junge Lehrer, je weniger sie mit den informellen Erwartungen ihrer Bezugsgruppe übereinstimmen, die ihnen ein autoritäres Lehrerverhalten ansinnen (KONF), je deutlicher den Widerspruch, der der Schule als Institution der bürgerlichen Gesellschaft innewohnt (DISK). Je schärfer sie diesen Widerspruch erfahren, desto schneller können die jungen Lehrer wiederum die an der Hochschule gelernte liberale Illusion überwinden, die Illusion nämlich, den Lehrern könne eine zwangsfreie Interaktion mit den Schülern gelingen, wenn sie nur über die notwendige Kompetenz verfügten (DR 1). Die negative Beziehung zwischen KONF und DR wird hier als Scheinzusammenhang verstanden. In ihr kommt zum Ausdruck, daß junge Lehrer, die stärker von informellen Erwartungen abweichen, die ihnen ein autoritäres Lehrerverhalten ansinnen (KONF), auch seltener Druck als Mittel der Erziehung bejahen (DR 2).

5. *Schluß*

Die Auseinandersetzung mit der Konstanzer Studie hat deutlich gemacht, daß die eingangs skizzierten Vorstellungen über den Wandel, den Lehrer in der Praxis durchmachen, revisionsbedürftig sind:

- Die Vorstellung, der Wandel der Lehrer stelle eine nicht wünschbare, konservative Veränderung dar, hat sich so als nicht haltbar erwiesen. Die Veränderungen, die junge Lehrer beim Übergang von der Hochschule in die Schule durchmachen, sind nicht nur an sich notwendig und wünschenswert, weil pädagogische Praxis eben nicht Anwendung pädagogischer Theorie darstellt, sondern auch in ihrer empirisch festgestellten Erscheinungsform durchaus positiv zu bewerten. Sie deuten nämlich auch und wahrscheinlich sogar in erster Linie auf einen fruchtbaren Lernprozeß hin, in dem im Studium gelernte illusionäre Vorstellungen aufgegeben und durch realitätsgerechtere ersetzt werden. Hierin sind die jungen

Lehrer den Autoren der Konstanzer Studie zweifellos voraus. Selbst wenn während oder nach der Berufseingangsphase auch „konservative“ Veränderungen stattfinden, worauf die drei Jahre später erfolgte Untersuchung der Konstanzer Autoren hindeutet, rechtfertigt dies nicht, den Wandel der Lehrer pauschal als „konservative“ Veränderung zu diskreditieren (vgl. DANN u. a. 1981).

- Die Vorstellung, der Wandel der Lehrer sei bereits nach wenigen Monaten Berufspraxis im wesentlichen abgeschlossen, hat sich ebenso als unhaltbar erwiesen. Die Veränderung der Einstellungen, die bei Eintritt in die Berufspraxis kurzfristig abgeschlossen ist, kann nicht mit dem Ganzen des Wandlungsprozesses gleichgesetzt werden. Sie stellt ein eher peripheres Phänomen jenes Prozesses, nämlich die Überwindung der liberalen Illusion dar, die in einer Phase des Reformaufbruchs an den Hochschulen vermittelt wurde. Demgegenüber dürfte der Wandlungsprozeß der Lehrer prinzipiell unabgeschlossen sein, ein Prozeß, der nicht nur die Berufseingangsphase, sondern die gesamte Spanne der Berufstätigkeit umgreift.
- Schließlich hat sich auch das Verständnis, der Wandel der Lehrer stelle einen in einer Richtung linear fortschreitenden Prozeß dar, als fragwürdig erwiesen. Wenn der Wandel der Lehrer nicht nur emanzipationsfeindliche Elemente, etwa die Abkehr von wünschenswerten pädagogischen Einstellungen, sondern auch emanzipatorische Elemente umfaßt, etwa die Überwindung ideologischer Vorstellungen und die Ertüchtigung für die Realität, dann muß der Verlauf des Wandlungsprozesses als widersprüchlich und gebrochen begriffen werden.

Im Gegensatz zu dem gängigen Verständnis des Wandels der Lehrer als einer nicht wünschbaren, kurzfristig abgeschlossenen, konservativen Anpassung wird das hier angedeutete Verständnis des Wandels als notwendigem, unabgeschlossenem und widersprüchlichem Lernprozeß empirisch gestützt. So machen nicht nur die Ergebnisse der Konstanzer Studie, sondern auch die Ergebnisse zweier qualitativer empirischer Studien, in denen Gesamtschul- und Freinet-Lehrerinnen und -Lehrer ihre Entwicklung in der Schulpraxis beschrieben haben, das hier angedeutete Verständnis des Wandels plausibel. (Vgl. SCHMIDT 1980; HÄNSEL 1985.) Die dort befragten Lehrer und Lehrerinnen berichten, daß sie ihre ursprünglichen Ansprüche in der Praxis nicht nur nicht aufgegeben, sondern zum Teil weiterentwickelt haben, daß sie aber in der Einschätzung der Verwirklichungsbedingungen skeptischer geworden sind, daß sie zum Teil sehr unterschiedliche Haltungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern ausprobiert haben, auch die des autoritären Paukers, und daß sie immer wieder neu um ihre schülerorientierte Haltung ringen müssen. Auch wenn die Erscheinungsform des Wandels, den Gesamtschul- und Freinet-Lehrer in der Praxis erfahren, nicht unbedingt für die Mehrheit der Lehrer typisch sein dürfte, sprechen nicht zuletzt die Ergebnisse der Konstanzer Studie dafür, daß das hier angedeutete Verständnis des Wandels nicht nur für die besondere Gruppe der Gesamtschul- und Freinet-Lehrer, sondern prinzipiell für alle Lehrer zutrifft.

Damit wird ein weiteres Problem sichtbar, das über das hier diskutierte Problem des schultheoretischen Defizits der Konstanzer Studie hinausreicht. Es erscheint nicht nur notwendig, die Untersuchung des Wandels von Lehrern über die Berufseingangsphase hinaus auszudehnen, sondern auch, die Beschränkung auf quantitative

empirische Verfahren, die bisher stattgefunden hat, aufzugeben. Eine umfassende theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Problem des Wandels von Lehrern steht zumindest bisher noch aus.

Literatur

- DANN, H.-D./CLOETTA, B./MÜLLER-FOHRBRODT, G./HELMREICH, R.: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart 1978.
- DANN, H.-D./MÜLLER-FOHRBRODT/CLOETTA, B.: Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxisschock“ drei Jahre später. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1981, Bd. XIII, H. 3, S. 251–262.
- FRECH, H.: Berufsvorbereitung und Fachsozialisation. Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. In: Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin 1976.
- HÄNSEL, D.: Handlungsspielräume. Portrait einer Freinet-Gruppe. Weinheim 1985.
- HINSCH, R.: Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Weinheim 1979.
- KOCH, J.-J.: Lehrer – Studium und Beruf. Ulm 1972.
- KSE: Konstanzer Fragebogen. Schul- und Erziehungseinstellungen. Weinheim 1972.
- LIEBHART, E. H.: Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 22 (1970), S. 715–736.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G./CLOETTA, B./DANN, H.-D.: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart 1978.
- REINHARDT, S.: Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 515–531.
- SCHMIDT, M.: Alltagsprobleme in einem Lehrerteam – ein Beitrag zur Schulfluchtdiskussion. In: Demokratische Erziehung 6 (1980), S. 299–311.
- ULICH, K.: Schulische Sozialisation. In: ULICH, D./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1983, S. 469–498.

Abstract

The myth of the change towards conservatism among young teachers – A reinterpretation of the “Constance Study”

Based on a discussion of the so-called “Constance Study”, – the most elaborate and well-known German research project inquiring into the change towards conservatism among young teachers – the author argues in favor of a revision of the current point of view, according to which young teachers incline towards an undesirable adjustment to the existing conservative educational practice and school administration. This adjustment is said to be completed within a very short period of time. The discussion of the “Constance Study” is guided by a specific theoretical perspective on schooling and it leads to a different understanding of the change in teacher attitudes compatible both with the results of the “Constance Study” and those of other investigations.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Dagmar Hänsel, Hessenbank 33, 4600 Dortmund 50